1

LECTURA Y EDUCACIÓN

ENTRE ARGUMENTOS PEDAGÓGICOS Y LITERARIOS

CARLOS SKLIAR

DEVENIR DOCENTE BIBLIOTECA

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación
Argentina

Carlos Skliar es Doctor en Fonología y realizó estudios de pos-doctorado en Educación en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil (donde fue profesor adjunto en el departamento de Estudios Especializados) y en la Universidad de Barcelona, España. Actualmente es Investigador Principal del CONICET y del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, FLACSO. Fue profesor visitante en universidades latinoamericanas y europeas. Sus primeros libros pusieron el foco en la deconstrucción de la idea de normalidad y en el campo de la educación especial, cuestiones que aún permanecen en su proyecto cotidiano de trabajo. Escribió tres libros de poemas (*Primer conjunción*, *Hilos después* y *Voz apenas*) y una serie de volúmenes entre el ensayo literario y la teorización de la lectura (*Escribir, tan solos*; *La inútil lectura*; *Érase una vez la lectura*; *Ensayos en Lectura*); su último libro es *Mientras respiramos (en la incertidumbre)*. Fue coordinador del Área de Educación de FLACSO entre 2008 y 2011 y actualmente ejerce el cargo de vice-presidente del PEN Argentina (Poetas, ensayistas, narradores).

LECTURA Y EDUCACIÓN

ENTRE ARGUMENTOS PEDAGÓGICOS Y LITERARIOS

LECTURA Y EDUCACIÓN

ENTRE ARGUMENTOS PEDAGÓGICOS Y LITERARIOS

CARLOS SKLIAR

DEVENIR DOCENTE BIBLIOTECA

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación
Argentina

Skliar, Carlos
Lectura y educación / Carlos Skliar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2020.
112 p. ; 17 x 11 cm. - (Biblioteca Devenir Docente)

ISBN 978-950-00-1376-5

1. Formación Docente. 2. Ciencias de la Educación. I. Título.
CDD 371.1

Ministro de Educación
Dr. Nicolás Trotta

Jefe de Gabinete
Dr. Matías Novoa Haidar

Directora Ejecutiva del INFoD
Dra. Mercedes Leal

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador
Lic. Julia Saldaño

Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación
Dra. Ana Laura Pereyra

Coordinadora de gabinete INFoD
Lic. Eva Fontdevila

BIBLIOTECA DEVENIR DOCENTE

Equipo Editorial
Coordinación de biblioteca: Nicolás Arata y Eva Fontdevila
Corrección de estilo: María Fernanda Pampín
Dirección de arte y diseño: Pablo Amadeo
Ilustración: Rep

Argentina unida

ÍNDICE

Introducción | Devenir docente como búsqueda esperanzadora
Nicolás Trotta 11

Nota editorial
Mercedes Leal 15

Prólogo | ¿Quién arma la cita?
Nicolás Arata 19

Introducción: una invitación a la lectura, la lectura como invitación 27

¿Dónde está la lectura, dónde los lectores? 31

Lectura y amabilidad 39

Los lectores que están por-venir 47

La inútil lectura 55

El fin del libro, el fin de la lectura 65

Una imagen de lectura 75

El ofrecimiento educativo de la lectura 85

La invitación literaria de la lectura 99

La lectura y el gesto formativo de la relectura 105

Referencias 113

Devenir docente como búsqueda esperanzadora

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación.

PAULO FREIRE, "Educación y esperanza" en *Pedagogía de la indignación*.

Devenimos por nuestro carácter de inacabados e inacabadas. Devenimos porque estamos inmersos en un proceso vital, porque nos hallamos insertos en un movimiento de despliegue continuo que es social e individual. Devenimos porque nos enc ontramos en camino de un llegar a ser que, a cada paso, nos enfrenta con nuestra capacidad para conservar y al mismo tiempo para transformar eso que ya somos. Por eso, "ser" docente no se puede entender como una substancia detenida y acabada. Eso simplemente no parece algo posible. "Ser" docente es más bien el "estar siendo" de

una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros, como lo recuerda la cita de Paulo Freire.

La biblioteca digital *Devenir Docente* que hoy estamos presentado no es sólo un espacio de lectura, es una invitación a encontrar ideas, trazos, indicios, preguntas, experiencias para reflexionar sobre los procesos de formación, para indagar sobre los modos en que las dimensiones institucional, cultural, pedagógica, social, psicológica intervienen en los procesos de enseñanza, cómo ellas se pliegan sobre la práctica docente volviéndola un elemento fundamental en los procesos de transmisión y aprendizaje, de qué manera esas dimensiones y en qué sentido nuestras propias representaciones y la de nuestros estudiantes hacen de la práctica docente algo a la vez complejo y problemático.

Por lo tanto, los estamos convidando también a pensar nuevos escenarios en la relación entre la educación y el mundo digital, a analizar en qué sentido y de qué formas nuestro devenir docente se ve atravesado e interpelado por los cambios epocales que estamos viviendo.

La biblioteca *Devenir Docente* se inserta así en el conjunto de políticas que toman como punto de partida el reconocimiento de los saberes docentes y de su trabajo en tanto tarea intelectual, colectiva, diversa, contextualizada y comprometida con el derecho a la educación.

Forma parte de las políticas de un Estado presente y activo, orientado a la reconstrucción de un país para todos y todas. Un Estado decidido a orientar sus esfuerzos al fortalecimiento de los mil rostros del sistema educativo y la trama comunitaria que hace viable enseñar y aprender. Porque no hay educación posible sin una red de políticas públicas que la coloquen como razón de sus esfuerzos y principal motivo de sus desvelos: la defensa de la escuela pública y de la tarea docente como herramientas contra las desigualdades de nuestra sociedad, para la ampliación de derechos y para el fortalecimiento de la democracia.

Desde el Ministerio de Educación esperamos que el acceso gratuito a los documentos de la biblioteca *Devenir Docente* contribuyan

no sólo a poner en valor y en circulación el conocimiento educativo y pedagógico que producen nuestros docentes e investigadores, sino que ellos nos animen también a imaginar esperanzadamente entre todos y todas nuevos modos de hacer escuela.

Nicolás Trotta
Ministro de Educación

Nota editorial

Editar una colección de libros sobre temas pedagógicos es una enorme satisfacción y un gran desafío. Implica colocar en el centro de la política de formación docente algunos asuntos que nos atraviesan y nos interpelan. Así también, animarnos a dejar plasmadas ideas, preguntas y propuestas de cara a un escenario incierto, apostando a un futuro cercano donde estas reflexiones sean consultadas por quienes se están formando como educadores/as y por docentes con trayectoria en el campo.

Devenir Docente reúne aportes de intelectuales, especialistas, investigadores e investigadoras del quehacer educativo que desde diversas disciplinas, enfoques y experiencias, han producido generosamente reflexiones para este proyecto.

Las series Docentes, Aulas, Políticas, Escuelas y Derechos constituyen en conjunto un recorrido que dialoga con las necesidades de formación que advertimos en los primeros meses de gestión al frente del INFoD, un organismo querido y respetado por la docencia argen-

tina por la calidad de sus propuestas y de sus aportes permanentes a la jerarquización del Sistema Formador y de los profesionales de la enseñanza.

El contexto de pandemia interpeló a cada docente, pero también a las políticas públicas y sus organismos. Fue indispensable que cada maestro/a, profesor/a, directivo/a, auxiliar, así como las familias, los niños, niñas y jóvenes se adecuaran a nuevas modalidades de relación, de aprendizaje y vínculos con el sistema educativo. Debimos aprender juntos/as, asumir nuestras propias dificultades, construir nuevas maneras de gestión, experimentar novedosas herramientas pedagógicas y territorios desconocidos. El compromiso ético y político de la docencia, cifrado en una trayectoria de 150 años de magisterio y de escuela pública, posibilitó afrontar el desafío de sostener la continuidad pedagógica, con oficio e idoneidad.

Para acompañar este tiempo tan inédito y desafiante desde el INFoD, construimos líneas de política de formación docentes que colocan el trabajo de los/as educadores/as en el centro de las reflexiones y de

las acciones. El fortalecimiento de la red de 1.000 campus virtuales de ISFD a lo largo y ancho del país, la capacitación y la formación en saberes necesarios para enseñar en entornos virtuales, Jornadas Nacionales de Formación Docente, la Semana Federal de Formación Docente para el retorno a la presencialidad, una serie de producciones audiovisuales y sonoras orientados articular nuestra historia con los desafíos del presente, fueron alguna de ellas.

La colección de libros que estamos presentando complementa dichas políticas. Los/as autores/as invitados/as, con esmero y convicción abren caminos a los saberes generados en este tiempo, colocando en el centro de la reflexión las vivencias, experiencias y escenas pedagógicas de las y los docentes argentinos.

Los invitamos a recorrer cada uno de los volúmenes con la expectativa de que una lectura atenta aporte saberes necesarios a la formación docente.

Dra. Mercedes Leal
Directora Ejecutiva INFoD

¿Quién arma la cita?

El ensayo que está por leer nace de una invitación a abismarse en la experiencia de la lectura e iniciar una travesía que nos pone en contacto con tiempos y mundos más allá del nuestro.

"¿Qué es lo que se sabe al leer?" pregunta Carlos Skliar. Ensayamos una respuesta posible merodeando al azar algunas escenas de lectura en busca de lo que se esperaba que la lectura produjera en sus lectores y lectoras.

En los orígenes de la vida independiente, la lectura fue *via reggia* para forjar soberanía. Para el ala radical de la Revolución de Mayo ampliar el círculo de lectores era imperativo. Moreno desplegó tres acciones combinadas: fundar la *Gaceta de Buenos Aires*, crear la Biblioteca Pública y editar el *Contrato Social* de Rousseau para distribuirlo en las Escuelas de la Patria. Eugenio Balbastro, integrante del Cabildo de 1810 y testigo de la pasión del secretario de la Junta por difundir ideas recuerda que –cada vez que aparecía la *Gaceta*– Moreno se disponía frente a la puerta de su

casa y preguntaba: –Paisano ¿ha leído usted la Gaceta? –No, señor, respondía el preguntado-. Pues yo se la leeré e impondré de lo que dice, para que usted lo entienda. Y en efecto se la leía y explicaba cómo era posible, procurando propagar así sus máximas y sentimientos".

Durante el siglo XIX un nuevo sentido se anudó en torno a la lectura: si escribir era dar forma al sueño modernizador, leer se asoció a la construcción de un orden civilizatorio nuevo. En la etapa fundacional del sistema educativo, una de las estrategias de cohesión social desplegada por el normalismo consistió en instalar hábitos de lectura vinculados a la prescripción y la memorización. Para José María Torres –director de la Escuela Normal del Paraná– buen lector era aquel que descifraba la verdad encerrada en el texto y la reproducía al momento de dar la lección. Es probable que de aquella escena fundacional de nuestra pedagogía arrastremos un legado que, como señala Carlos Skliar en otro pasaje de este ensayo, en lugar de lectores y lectoras, muchas veces la escuela haya contribuido a formar decodificadores.

Pero no todo gira en torno a las acciones promovidas desde el Estado. En la historia de la enseñanza y promoción de la lectura se transitaron otros caminos y se persiguieron otros propósitos impulsados por la sociedad, fundando espacios –bibliotecas populares, foros de fomento y círculos de lecturas– que albergaron a autoras y autores, mediadores y mediadoras, editores y editoras, bibliotecarios y bibliotecarias comprometidos con la promoción de la cultura nacional. En las luchas por ampliar los márgenes de libertad e independencia de una sociedad, el papel desempeñado por quienes asumieron y asumen la tarea de formar un pueblo lector ocupa un lugar central y la trama que construyen a través de sus proyectos e iniciativas, un activo estratégico.

¿Qué sabemos al leer? El interrogante de Skliar nimba en torno a nuestro vínculo con aquello que leímos y leemos. Nuestra experiencia histórica arroja numerosas lecciones sobre el papel de la lectura. Una de ellas nos conduce a comprender que enseñar a leer no consiste –como señala Jorge Larrosa– en "oponer un saber contra otro saber, sino en

colocar una experiencia junto a otra experiencia". Skliar lo dispone magistralmente de otro modo: "leer es crear una atmósfera de conversación a propósito de lo escrito y lo leído para dialogar sobre lo leído o por leer".

Si el sentido de la democracia es ampliar derechos, otro de los aprendizajes que se desprende de una mirada retrospectiva es que solo con políticas públicas activas –como el Plan Nacional de Lectura, el Programa Bibliotecas Escolares y Especializadas de la República Argentina, e iniciativas como las impulsadas por el Instituto Nacional de Formación Docente– puede hacerse efectivo el derecho a la lectura en todos los hogares de nuestro país.

La experiencia de lectura que queremos invitarles a hacer propia y a compartir brota también de una concepción de la de escuela. Carlos Skliar lo dice de un modo potente y claro: es nuestra responsabilidad afirmarnos en una defensa irrestricta de la escuela pública y de lo público en educación "que es lo opuesto al secreto, lo privado, lo que permanece encerrado y no hace más que privilegiar a los privilegiados y empobrecer a los empo-

brecidos". La escuela pública que imagina Carlos y nosotros y nosotras suscribimos es la que nace de un acto de profanación donde lo "sagrado" deja de ser accesible a unos pocos y pasa a estar disponible en un sentido público. Y donde, por consiguiente, la experiencia de lectura que debe promoverse está llamada a fortalecer el derecho de todos y todas a gozar de los bienes comunes.

Walter Benjamin decía que existe una cita secreta entre las generaciones. La imagen puede evocarse –como se lo ha hecho– para reflexionar sobre la importancia y la fragilidad de la transmisión de las experiencias históricas entre generaciones. Pero también puede ser útil para apelar a asumir una responsabilidad: ¿quién está dispuesto a armar la cita? Devenir docente es aprender y persistir en disponer el espacio que une a una nueva generación de lectores y lectoras con un conjunto de textos que contribuyan a afirmar su libertad; a ampliar e incorporar otros modos de ver, interpretar y relacionarnos con el mundo, la sociedad y el ambiente; a situarnos frente a los otros y construir nuestra propia subjetividad, a aprender a argumentar en

diálogo con los otros, sobre la premisa de la diversidad y la pluralidad de perspectivas.

En otro extraordinario ensayo sobre la lectura, María Teresa Andruetto (2014) apela al recuerdo de un deseo expresado por una maestra: "quiero ser un puente sencillo entre los libros y mis alumnos". No hay –sostiene Andruetto– mejor definición para la docencia que ofrecer "un puente por el que transita un saber recibido, procesado en el crisol de lo más personal, puesto en discusión en el espejo refractario de la propia ideología, para pasarlo luego como un saber que se desea legar a los que llegan".

Armar la cita: esa es la invitación a la que nos convida Carlos Skliar. A volvernos aliados de la lectura desprendiéndonos del argumento burocrático que supone que sin leer ni escribir no llegaremos a ser nadie en la vida. Pues no se trata de oponer un saber a otro, sino de impulsar desde cada aula convertida en espacio de lectura "una razón literaria, única e indestructible, la de entender la ficción –la invención, la metáfora– como una necesidad humana", y –añadimos– como una vía para sumergirse y entrar en diálogo

con el acervo de memorias de una sociedad y de los diferentes soportes escritos a través de los cuales podemos construir un lugar de encuentro con la cultura. Porque, al final de cuentas, uno de los gestos hospitalarios más generosos a los que podemos apelar consiste en incentivar la lectura: "No se puede hacer otra cosa mejor –desliza Skliar– que invitar a la lectura: dar la lectura, mostrar la lectura y conversar sobre la lectura".

Nicolás Arata
Coordinador editorial

Referencias

- Andruetto, María Teresa (2014). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, Walter (2008). Sobre el concepto de historia. En *Obras*. Libro I, volumen 2, Madrid: Abada.
- Goldman, Noemí (2016). *Mariano Moreno. De reformista a insurgente*. Buenos Aires: Edhasa.
- Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112.

Introducción:
una invitación a la lectura,
la lectura como invitación

La lectura ocurre bajo la forma de una doble invitación: invitación a leer e invitación a conversar sobre la lectura; la idea de lectura a la que haré referencia aquí no proviene, por cierto, de ciertas prácticas de obligatoriedad ni de utilitarismo, y es un tipo de convite que procede desde fuera y desde lejos de uno mismo.

Hay un modo peculiar y también decisivo en esta invitación: para decirlo resumidamente se trata de llamar la atención sobre un mundo más allá del nuestro, degustar el lenguaje por fuera de los mecanismos rápidos de la información/opinión, quitarse de uno mismo en una suerte de ejercicio de alteridad, reconcentrarse en tiempos distintos a los actuales y encontrar otras formas de travesía y de relación con el mundo y con la vida.

El verbo griego para leer, traducido literalmente, significa algo aproximado a "levantar la vista", o más exactamente a "darse cuenta mirando hacia arriba", o bien "reconocer hacia arriba". Y, como bien lo dice Peter Handke leer es "una palabra sin

forma de imperativo especial, porque es ya una invitación insistente, un llamamiento" (Handke, 1990, p. 7).

La invitación sin imperativos que la lectura propone es, de modo sucinto, la de realizar tanto un acto individual –en términos de soledad, del apartarse, de silencio, de refugio, del estudio– como una acción colectiva –en el sentido de agregarse, de nutrirse juntos, de conversación en comunión y de comunidad–.

Una actividad que, en su posible y deseable confluencia entre lo personal y lo social, crea una conversación a la vez íntima y común, siempre inédita, a propósito de qué nos pasa con una obra, qué nos pasa con un libro, qué nos pasa con un texto o un fragmento y qué haremos con todo ello, desde un punto de vista formativo, cuando establecemos relaciones entre la lectura, la vida y el mundo.

¿Dónde está la lectura, dónde los lectores?

A veces pienso que nunca un joven disipó más tontamente el tiempo que yo en aquellos meses. No leí ni un solo libro, estoy seguro de no haber dicho una sola palabra inteligente ni de haber tenido un verdadero pensamiento.

STEFAN ZWEIG

En los últimos tiempos existe la percepción de que la lectura ya no es lo que era ni que los lectores lo son, lo que no constituye en sí un juicio de valor; solo se trata de saber si aún vale la pena darle algunas vueltas a qué era la lectura que ahora no es, y a qué son esos lectores que ahora parecen no estar.

El predominio y el privilegio del lenguaje audiovisual por sobre lo escrito, la insistencia de la información por delante de la experiencia, una época caracterizada por la aceleración y las competencias o habilidades individuales como sinónimo de formación, el apego al conocimiento lucrativo, la conectividad y la comunicabilidad por delante de la textualidad, entre otros, serían algunos de los motivos que pondrían en

duda las nociones tradicionales sobre qué es la lectura y qué son los lectores.

La pregunta por la humana lectura y por los humanos lectores encuentra aquí dos direcciones posibles: por un lado, la vaga noción de comunidad o incluso de amistad alrededor de la lectura –una suerte de cofradía de lectores– y, por otra parte, la lectura como regla, como normativa. Ambas ideas –comunidad y norma– provienen, en efecto, de la historia del humanismo, aunque en diferentes tiempos, y con puntos de vista distintos sobre los vínculos entre educación y lectura.

De hecho es posible identificar la historia del humanismo con la historia de la lectura en los siguientes términos: una suerte de carta universal que va pasando de generación en generación gracias a un pacto íntimo entre emisarios y destinatarios, un vínculo que trasciende el horizonte cercano de la propia vida, poder realizar travesías ajenas.

Hay aquí un eco de aquella filosofía de Nietzsche que deseaba transformar la idea del amor al prójimo –ese amor inmediato, mezquino– en una idea de amor por otras vidas remotas o desconocidas. Y esta transfor-

mación era posible gracias a la escritura y la lectura: como ya dicho, una invitación para ir más allá de uno mismo, quitarse de las propias palabras, abandonar el relato repetido, oponerse a la identidad del uno en cuanto centro de gravedad y centro del universo, a partir del cual, se suponía, toda historia y toda biografía se harían factibles.

Pero la imagen es bien conocida y aún así no deja de ser curiosa y tal vez amable: un fantasma comunitario-lector se encontraría en la base de todos los humanismos, una suerte de sociedad literaria devota e inspirada, en fin, una comunión en armonía que lee y da a leer. Pero a poco que se aprecia más de cerca esta imagen su puede descubrir su contracara, pues antes, mucho antes de la llegada de eso que hoy llamamos Estado, o mejor aún, Estado Nacional, saber leer suponía:

> […] Algo así como ser miembro de una elite envuelta en un halo de misterio. En otro tiempo, los conocimientos de gramática se consideraban en muchos lugares como el emblema por antonomasia de la magia. De hecho ya en el inglés me-

> dieval se derivó de la palabra *grammar* el *glamour*; a aquel que sabe leer y escribir, también otras cosas imposibles le resultarán sencillas. Los humanizados no son en principio más que la secta de los alfabetizados, y al igual que en otras muchas sectas, también en esta se ponen de manifiesto proyectos expansionistas y universalistas (Sloterdïjk, 2006, p. 24).

Al subrayar algunas palabras de este fragmento –por ejemplo: elite, misterio, magia, *glamour*, secta, etcétera– es inmediata la sensación de un mundo partido o dividido en virtud del privilegio de la lectura, lo que no hace más que regresar a la creencia platónica de una sociedad en la cual todos los hombres son animales –lo que no deja de ser cierto– pero donde algunos crían a los otros y donde estos otros serían, siempre, los eternos criados, los siempre-aprendices, los incapaces. Para decirlo de otra manera: los animales que leen –y que escriben– son quienes, por definición, educan y educarán a los animales que todavía no lo hacen o que tienen problemas con ello.

Una de las consecuencias que se pueden vislumbrar a partir de estas afirmaciones es que el humanismo de los siglos XIX y XX se volvió pragmático, que el pragmatismo se transformó en programático y que esa sociedad sectaria de lectores y escritores creció y creció hasta volverse una norma general e incontestable para toda la sociedad civil y política; el efecto de este cambio en apariencia sutil del humanismo en normalización se hizo más evidente:

> A partir de ahí los pueblos se organizaron a modo de asociaciones alfabetizadas de amistad forzosa, unidas bajo juramento a un canon de lectura vinculante en cada espacio nacional. ¿Qué otra cosa son las naciones modernas sino eficaces ficciones de públicos lectores que, a través de unas mismas lecturas, se han convertido en asociaciones de amigos que congenian? (Sloterdïjk, 2006, pp. 25-26).

Ese humanismo, el humanismo de Estado, se entrelaza con el origen de la imposición de la lectura obligatoria: la lectura de los clási-

cos, la determinación de un canon nacional, el valor universal de los textos consagrados, la construcción de un cierto tipo de bibliotecas escolares, la definición de una forma concreta de especialistas en lectura, la construcción de didácticas específicas, etcétera.

A partir de estas primeras cuestiones es posible discutir algunos argumentos actuales, pues parece ser que las ideas del humanismo ya no pueden tomar cuerpo en esta época; quizá porque en cierta medida también la lectura se ha transformado en mercancía y ya no requiere de lectores amables o amigos, sino más bien de consumidores. Y de lo que se trataría es, justamente, de una dificultad por presentir a esos lectores que ahora parecen no estar: "Presentir a los lectores. Este es el oficio. No a los consumidores" (Handke, 2011, p. 75).

Lectura y amabilidad

Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase.

ROLAND BARTHES

¿Cómo sería posible pensar en esta invitación, entonces, en la formación de un humano lector en nuestra época, ya no en el sentido del humanismo antes mencionado, sino a partir de un gesto de amabilidad, de lo *amable*?

Hay dos momentos en la novela *Stoner* de John Williams (2016), que quizá ayuden a encontrar algunas salidas al atolladero: el primero tiene que ver con cómo se llega a ser profesor, ese destino que no estaba trazado de modo alguno y que de pronto se vuelve puro presente y toma de conciencia; es un momento de perplejidad, de asombro, de incertidumbre en el que Stoner –entonces aún alumno– recibe de su profesor una suerte de llamado, de invocación inesperada según la cual se descubre a sí mismo en un camino impensado; y el segundo momento

tiene que ver con un Stoner que ya está por retirarse de su tarea, con el gesto de mirar hacia atrás y encontrar las razones por las cuales aquello que se ha hecho tiene su gracia, su arte, su dignidad, y todo ello en un tono de humildad absoluta, sin desbordes.

Stoner está a punto de ser recibido por su profesor, Sloane, y se percibe en él una mezcla de vergüenza y mudez. Lo que entrará en juego en ese intercambio no es otra cosa que el futuro de Stoner. Ya conocemos su pasado: un estudiante que proviene de un medio rural empobrecido y que accede a la universidad como una oportunidad para, una vez recibido, regresar a él y ayudar a su padre en los cultivos.

Pero en el camino, Stoner encuentra la literatura y de ese encuentro nacen una serie de dudas y de afirmaciones: "No volveré", "no sé qué haré exactamente", "no me hago a la idea de que acabaré tan pronto, de que dejaré la universidad a final de curso" (Williams, 2016, p. 12).

Estas son sus palabras, las únicas palabras que puede pronunciar al comienzo de esa conversación: la firmeza del regreso imposi-

ble y la incertidumbre de lo que vendrá. Es en esa incertidumbre donde entra Sloane a tallar el mensaje que quisiera dejarle, luego de elogiarlo por sus excelentes notas en literatura inglesa: "Si pudiera mantenerse un año más o menos después de la graduación, podría, estoy seguro, terminar con éxito su trabajo de licenciatura en artes, tras lo cual podría tal vez dar clase mientras trabaja en su doctorado. Si es que esto le interesa" (p. 23).

A partir de aquí citaré textualmente:

> Stoner se echó hacia atrás. "¿Qué quiere decir?", le preguntó y escuchó algo parecido al miedo en su voz.
>
> Sloane se inclinó hacia delante, acercando su cara. Stoner veía las líneas de su largo y delgado rostro suavizadas, y oía la voz seca y burlona volverse amable y desprotegida.
>
> "¿Pero no lo sabe, señor Stoner?", preguntó Sloane, "¿Aún no se comprende a sí mismo? Usted va a ser profesor".
>
> De repente Sloane parecía muy distante y los muros del despacho se alejaron. Sto-

> ner se sentía suspendido en el aire y oyó su preguntar: "¿Está seguro?".
> "Estoy seguro", dijo Sloane suavemente.
> "¿Cómo lo sabe? ¿Cómo puede estar seguro?".
> "Es amor, señor Stoner", dijo Sloane jovial. "Usted está enamorado. Así de sencillo" (pp. 23-24).

El motivo de la amabilidad, del ser amable, en fin, el motivo del amor: amar lo que se estudia; amar el estudio, su atmósfera; amar los objetos reunidos para el estudio; amar los libros como objetos que portarán posibles sentidos; amar todo lo que se hará con ello de forma pública, entre otros, con otros.

Pero: ¿de qué está enamorado exactamente Stoner? De los libros, de ciertos libros, de la literatura, de cierta literatura. Y es ese enamoramiento que ve su profesor el que lo induce a proponerle que sea profesor.

Stoner será profesor porque ama la materia literaria que compone el mundo y que podrá transmitir a otros bajo ciertas condiciones: porque un nuevo estudiante podrá seguir o no las recomendaciones de lectura,

podrá establecer o no un vínculo personal con ella y tendrá la oportunidad de apreciar la relación de amor que un profesor tiene con lo que estudia y enseña, amor entendido como pasión pero también como tarea, una relación que solo puede comprenderse como el tiempo en que alguien está sujeto a un estudio y desatento de lo demás, como una cierta obsesión de un hechizo que únicamente puede narrarse como relación.

Ahora bien, la pregunta que cabe enseguida es: ¿es suficiente el amor, ese tipo de amor, para ser profesor y enseñar la lectura? Estar enamorado sería un punto de partida pero hay algo más que se torna necesario: ¿cómo hacer para mostrar ya no el objeto sino el asunto del que trata la enseñanza? O bien: ¿no sería profesor aquel que reelabora su experiencia anterior y personal en términos de una relación a ser contada a los estudiantes?

La anterioridad no es solo lo que se hace o está antes, ni guarda vínculo alguno con una propiedad moral paterna, ni se trata del mundo anterior en estado de naturaleza o de archivo o de descripción neutral, sino la peculiar reelaboración que se ejerce sobre

ella teniendo en mente a unas nuevas generaciones que, quizá, aún no han pasado por una experiencia semejante y que, tal vez, por sí mismos, espontánea o individualmente, podrían no hacerlo.

La anterioridad sería entonces la transformación de una falsa idea de autoridad, entendida como una posición de altura, de jerarquía y de privilegio, en una alteridad determinada por una disposición y una exposición del todo particulares: disposición para hacerse presente y mostrar el sentido de una enseñanza, y exposición –generosa, de gratuidad– de la propia experiencia, que se retira del universo de lo privado y pasa a formar parte del aprendizaje de los demás.

Los lectores que están por-venir

Leer como si, dentro de un minuto,
nos fueran a apagar la luz.
ANDRÉS NEUMAN

Entonces: ¿hace falta insistir que sería deseable que haya lectores –"que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos", escribió Nietzsche (2000, p. 26)– y no consumidores para la lectura, que es cierto que se puede vivir sin leer, sí, pero que también puede uno desvivirse leyendo, que la lectura no se reemplaza –que no tiene reemplazo equivalente– con nada ni con nadie?

La invitación a la lectura se fue disecando cada vez más y, así, secándose casi definitivamente. A cambio de lectores se han buscado decodificadores, la rápida interpretación y el apego entre la lectura y el examen, o entre la lectura y la evaluación. En mucho, también, influyeron las bárbaras industrias culturales, acotando lo literario a pequeñas colecciones subordinadas al consumo de las lecturas no-literarias, televisivas, culinarias, periodísticas, etcétera. Y

en mucho, además, han contribuido ciertos formatos de las nuevas tecnologías que establecen la necesidad de una lectura eficaz y breve, utilitaria y provechosa.

La pregunta por el lector que vendrá no es ingenua sino necesaria y en parte incómoda, además de estremecedora.

> El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisa, no debe hacer intervenir constantemente su persona y su "cultura", y, por último, no tiene derecho a esperar –casi como resultado– proyectos […] Este libro va dirigido a lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra época, y que todavía no experimenten un placer idólatra al verse machacados por sus ruedas…o sea, ¡a pocos hombres! […] Estos hombres "todavía tienen tiempo" […] Un hombre así no ha olvidado todavía pensar cuando lee, conoce todavía el secreto de leer entre líneas; más aún, tiene una naturaleza tan pródiga, que sigue reflexionando sobre lo que ha leído (Nietzsche, 2000, pp. 27-29).

Esta es la respuesta de Nietzsche en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, un fragmento que inquieta o perturba, e incluso asusta por su desesperante ambición y poca actualidad: el deseo de leer con tranquilidad, en la detención, sin apuros ni urgencias; el quitarse de ese yo que ya sabe aquello que lee y que busca leer solo acerca de lo que ya sabe; el evitar la búsqueda de una ley en tanto concepto moral que más pronto o más tarde se utilizará como arma de guerra.

¿Cómo hacer, en medio de la prisa y voracidad de esta época, para resaltar la tranquilidad ante la lectura? ¿Cómo hacer, entonces, para olvidar el yo en un mundo en que se ha vuelto la única posición de enunciación? ¿Y cómo hacer, entonces, para leer sin buscar reglas, sin buscar leyes, sin buscar eso que algunos llaman de verdad o concepto?

Desde una perspectiva formativa no se puede hacer otra cosa mejor que invitar a la lectura: dar la lectura, mostrar la lectura y conversar sobre la lectura. Todo intento de hacer leer a la fuerza acaba por quitarle fuerzas al que lee, todo intento de obligar a la lectura, obliga al lector a pensar en todo

aquello distinto que quisiera hacer dejando de lado, inmediatamente, la lectura.

Al lector, hay que dejarlo leer en paz, creando una atmósfera de soledad y conversación al mismo tiempo, como lo sugiere el título de un apartado de Jorge Larrosa en su libro *La experiencia de la lectura*: "Para que nos dejen en paz cuando se trata de leer" (2005, p. 13).

Dejar en paz: frente a la aceleración impiadosa del tiempo, delante de un tiempo que solo habla de consumo y nos consume, así el leer crea una atmósfera de rebelión, un tiempo y una velocidad distinta donde el instante ejerce su precioso aunque débil reinado.

Y es también una cierta noción de educación y de escuela: una paz que se parece a una pausa, una pausa que se asemeja a un paréntesis, un paréntesis similar a la respiración, una respiración como una bocanada de tiempo libre, un tiempo libre sin ninguna utilidad, una inutilidad digna de celebración.

Y es que, por lo general, el dar a leer se ha vuelto una acción forzada: en el método obstinado, en la concentración y contracción violentas, en el subrayado dócil y disciplinado, en la búsqueda frenética de la

legibilidad o de la hiperinterpretación, en la pérdida de la narración.

Pero también hay que decir que la figura del lector se ha revestido de una cierta arrogancia, de un cierto privilegio: es el lector que sabe de antemano lo que leerá, el que no se deja ni se quiere sorprender, el que quiere seguir siendo el mismo antes y después de leer, el que ya parece haber leído todo lo que se escribe. Como sugiere Blanchot: "Lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general" (2005, p. 57).

Las dos omnipotencias de la lectura, entonces: la de ir estrictamente al punto y la de leer y a sabiendo lo que se leerá, confinan la lectura a una práctica desteñida, una lectura sin lectura: la pérdida de la aventura, del temblor, del peligro; en síntesis: el abandono de la experiencia del leer. Una experiencia perdida que, en las instituciones, deja el libro a su suerte, a su propia muerte.

En el *Libro del desasosiego* Pessoa confiesa su incapacidad manifiesta de leer, al leer,

leyendo; una incapacidad no ya de interés por un texto particular sino de su posible mejora, de su precariedad por reconstruir, de una crítica posada sobre los ojos previos del lector: "No puedo leer, porque mi crítica hiper /encendida/ no entrevé más que defectos, imperfecciones, posibilidades de mejor" (Pessoa, 1997, p. 173).

Un lector despojado de sí mismo, quizá para nada arrogante y, sobre todo, un ser *ignorante* de la lectura que vendrá.

La inútil lectura

Lee en las láminas de vidrio: los argumentos del placer y los capítulos de la destrucción atravesados por una sola mirada. ¿Quién habla en esta transparencia? Solo es legible el libro de lo incierto.

ANTONIO GAMONEDA

Ahora bien, si el lector asume la posición de *ignorancia*: ¿qué es lo que se sabe al leer? ¿Algo que pueda considerarse de utilidad, de provecho, con una finalidad precisa, para una respuesta o una acción específica? ¿Y, en todo caso, aquello que se cree saber a través de la lectura puede llamarse, entonces, *conocimiento*?

Los argumentos suelen ser esquivos o desconcertantes; en todo caso habría que hacer mención a una suerte de saber inalcanzable o inoperante por otros recursos o artefactos, y que quizá comparta con otras formas del arte tanto su potencia como su impotencia, en fin, su fragilidad.

No se pone aquí en cuestión la autenticidad de ciertos hechos que bien podrían adquirirse a través de testimonios o de refe-

rencias documentales, sino en términos de una veracidad que, expresada bajo formas literarias, se nos hace presentes de un modo peculiar en un tiempo no vivido, en un espacio no habitado.

Aquello que en apariencia resulta distante en los aconteceres y devenires que se leen –tanto en su pasado como en su futuro, tanto en el espacio cercano como radicalmente lejano– se hace presente no solo por la fuerza de una imagen o la duración de una descripción, sino sobre todo por la fuerza de un lenguaje que, producido en un tiempo determinado se desancla en el instante de la lectura; también, por la impresión de una intimidad a todas luces inicialmente ajena y poco a poco quizá próxima; incluso por la incertidumbre de una historia que se desconoce completamente; además, por la recreación de un tiempo que vuelve corpórea la implicancia del lector.

De todas formas, la pregunta del porqué de la lectura parece hoy obsoleta o algo pueril o quizá desacertada en estos tiempos en que predomina la fórmula del *para qué* –ese modismo del lenguaje que solo expresa su más

fiel servidumbre al provecho, a la finalidad–, en la cual incluso los recién llegados al mundo parecen haber ingresado y sucumbido.

Semejante cuestión –la razón de la lectura– ya no alude al conmovedor e insistente temblor de las entrelíneas, o a la incertidumbre que se instala delante y detrás de cada palabra, o porque valga la pena interrogar por el aliento y desaliento del leer, sino más bien por esa suerte de burocracia de la palabra que se yergue por delante de las dudas, su consabida inutilidad en un mundo que solo se precia y se jacta de las puras utilidades.

El problema no está en hallar el rastro de una racionalidad lectora, previa e inalterable a estos tiempos, sino más bien en interrogarse por sus efectos a la vez singulares y plurales; tener en cuenta que cada vez que se lee es como si fuera la primera vez, y de esa experiencia habitada por los riesgos del desconocimiento buscar el nacimiento de un acontecimiento tal vez revelador: que cada texto, cada libro, cada obra provoca una particular definición de la lectura, inhibe la ley o el concepto precedente, enhebra una suerte de asombro único e irrepetible,

y desata ese nudo torpe que asfixia la vida cuando se la reduce al ser o tener, escasamente, un solo comienzo, un único desarrollo y un fatídico final.

Quizá el acto y la potencia del leer no tengan tanto que ver con una forma de ser y sea mejor decir que se parece a una forma de estar y de hacer.

No es tarea simple abandonarse y perderse en la lectura, no, y sin embargo es de las pocas cosas que aún merecen ser hechas en este mundo de barullo de informaciones, mismidad de imagen y negación de soledad y silencio: una de las pocas formas de preservar la vida de otros, darles hospitalidad, remontarlas en vuelo, en tiempo y en espacio, quitarnos de una buena vez de la vida convencional –nuestra vida convencional, como escribió Compagnon (2013)–, y advertir cuánto y cómo la alteridad, lo desconocido, lo ignorado, las vidas ajenas revuelven y renuevan nuestra limitada vida individual.

Pero aún resta intentar mostrar lo más importante: la lectura debería formar parte de la utilidad de lo inútil o, para decirlo de otro modo, debería evitar toda promesa

de ganancias, la acumulación progresiva de conocimiento en tanto mercancía o lucro: la lectura, así, no *sirve* ni debería servir para nada (Skliar, 2019).

Ni utilidad, ni provecho, entonces: leer no es obtener ni poseer algún valor material; no es un medio a la espera de una finalidad o un usufructo. Leer, leer literatura, leer ficción es, en este sentido un gesto de contraépoca: perder un tiempo que no se posee, estar a la deriva, transitar por un sendero estrecho lleno de encrucijadas, deambular entre metáforas y desnudar o hacer evidente la imagen irritante –por rebelde, por desobediente– de un cuerpo que no está haciendo nada, nada productivo, delante de la mirada ansiosa y vertiginosa de un tiempo acelerado.

Encontramos aquí, pues, la rara virtud de la lectura: su indisimulable inutilidad. *Inutilidad* en el sentido elogioso y celebratorio del término al interior de un tiempo que declama su opuesto, esto es, la adoración de la ocupación fatigosa, el esfuerzo hacia la felicidad tensa y banal, el ganar tiempo –o al menos no perderlo–, aprovechar incluso el

tiempo libre –lo que resultaría el más falaz de los contrasentidos–.

Inutilidad de la lectura, de lo literario, de la ficción:

> La literatura […] puede por el contrario asumir una función fundamental, importantísima: precisamente el hecho de ser inmune a toda aspiración al beneficio podría constituir, por sí mismo, una forma de resistencia a los egoísmos del presente, un antídoto contra la barbarie de lo útil que ha llegado incluso a corromper nuestras relaciones sociales y nuestros afectos más íntimos. Su existencia misma, en efecto, llama la atención la *gratuidad* y el *desinterés*, valores que hoy se consideran contracorriente y pasados de moda (Ordine, 2013, pp. 28-29).

La inutilidad de la lectura, su gratuidad y postura de desinterés se contrapone nítidamente a la imagen de una humanidad que, al estilo de un hámster, gira incesantemente en una rueda, enjaulada, sin ir hacia ningún sitio, sin desplazarse hacia ninguna

parte, movida apenas por el reflejo absoluto de la aceleración continua, incapaz de detenerse, de hacer pausas, de mirar hacia los lados, aún sobreviviente pero exánime o enferma, reacia a preguntarse poco y nada.

Es inútil la lectura, como ya se ha dicho. Pero el relámpago que a veces produce está presente, también el estallido de sentidos, y la constelación de significados, y cada lector percibe si lo que ha sido del mundo y de la vida hasta aquí puede imaginarse como aquello que tal vez sería o podría llegar a serlo de otro modo: "No es que lo pasado arroje luz sobre lo presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen [o, lo que es lo mismo, lectura] es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación" (Benjamin, 2005, p. 484).

Pero: ¿por qué este énfasis sobre la lectura si ella no nos ofrece más que inutilidad, ambigüedad y desatención, desierto de sentido y molesto polvillo que dejan las palabras inquietas, atracción por el sonido en el reino de la infección de la voz, pasión desaforada por la invención de lo inexistente, pasaje inadvertido a través del tiempo y del

espacio, cuerpo casi yaciente, esquivo, solitario, silencioso ausente, lejano?

No se preguntará aquí *para qué* sirve la lectura, no. Porque la respuesta inmediata será, cada vez, toda vez, siempre: *para nada*.

Para nada, sí: ni para ser mejor persona –como no se cansan de repetir los *optimistas* de la lectura–, ni para ser algo o alguien en la vida, ni para triunfar, ni para ser feliz, ni para resolver los dilemas antiguos y presentes de la humanidad, ni siquiera para conseguir empleo en un mundo sin trabajo y devastado por la urgencia del tiempo.

Sobre la esencial *utilidad* de la lectura ya se ha escrito demasiado, pero muy poco sobre su *inutilidad*, y aun así nunca será lo suficiente.

Una virtud, la de la inutilidad, cuyo sentido no puede atesorarse sin mencionar, de paso, que es inútil para este mundo estar leyendo, que molesta o perturba o incomoda el individuo lector no sometido a la actividad permanente, ni dócil a la lógica del provecho, del consumo y de la finalidad.

El fin del libro, el fin de la lectura

En general, creo que solo debemos leer libros que nos muerdan y nos arañen. Si el libro que estamos leyendo no nos despierta como un golpe en el cráneo, ¿para qué nos molestamos en leerlo? (…) Un libro debe ser el hacha que quiebre el mar helado de nuestro interior. Eso es lo que creo.

FRANZ KAFKA

Luciano Canfora (2017) describe una posible historia del libro en su relación con la prohibición y la libertad; los libros, de hecho, han sido quemados infinitas veces y otras tantas se han reconstruido desde sus cenizas.

Lectura y poder se han visto inúmeras veces entrelazadas en un vínculo aberrante, señalando los conjuros y los peligros que acechan detrás de cada pliegue, en la secuencia de las palabras que aún quedan por leerse.

El fuego no solo ha quemado los libros, sino también a los individuos que escribieron o leyeron ciertos textos abrumadores para la falsa conciencia de los cobardes y poderosos.

¿Qué peligro recorre la mente de aquellos cuya respuesta ha sido la combustión y

la destrucción? ¿Qué poder se les atribuye a los libros, como de un espanto incontrolable, para hacerlos destruir, desaparecer?

Aquí lo arcaico se vuelve puro presente, al pensar en aquellas infaustas palabras de Calibán en *La Tempestad*, al proponer a Esteban que acabe con Próspero, aquel humanista experto en magias y libros, y que cita Canfora: "Acuérdate lo primero de apoderarte de sus libros, pues sin ellos no es más que un tonto como yo" (Canfora, 2017, p. 76).

Pero el final del libro no parece ser nunca su desaparición definitiva, su extinción: "El mal del libro es incurable, pero nunca lo mata. Es al mismo tiempo su virus y su vacuna", afirma Melot (2007, p. 19).

Por lo que sabemos el libro ha sido capaz de sobrevivir a sus propias transformaciones, a las prohibiciones, las hogueras, al registro de los sonidos, a la televisión, a Internet, a las redes sociales e incluso a su pariente más cercano: el libro electrónico.

Las profecías sobre la desaparición del libro –el cine acabaría con el papel en la opinión de Orwell, la televisión ocuparía todo

el espectro del tiempo libre de acuerdo con McLuhan, el libro es un objeto demasiado frágil siguiendo a Steiner– parecen ser todavía hoy alarmantes y exageradas:

> Si observamos el devenir de los medios de comunicación, ni la radio acabó con el periódico, ni la televisión con la radio. Todos ellos siguieron coexistiendo, sin que existiera ninguna dicotomía entre sí, ya que no son medios opuestos sino complementarios. Lo único que ocurrió es que las formas de oferta se multiplicaron. Porque lo humano no tiende a lo uniforme: aspira a lo diverso y siempre demanda pluralismo (Siruela, 2013, p. 22).

Desde los temblores iniciales de los primeros lectores medievales hasta los estremecimientos actuales, quizá más tecnificados y eclécticos, el libro no parece haber tocado su fin ni parece encontrarse en medio de una agonía más o menos terminal. A no ser que la cuestión del fin del libro preanuncie, con ella, otros finales abruptos, esto es, la muerte de ciertas imágenes del lector y de

ciertas prácticas de la lectura, tal como las conocemos en nuestra época.

Pero: ¿qué pregunta es la del fin del libro? ¿Una pregunta que parece ser, en verdad, el preaviso de lo que se está abandonando o ya se ha abandonado irremediablemente? ¿Una pregunta cultural, literaria, pedagógica, industrial, comercial, filosófica?: "Pese a las apariencias esta muerte del libro solo anuncia, sin duda (y de una cierta manera desde siempre), una muerte del habla (de un habla que, pretendidamente se dice plena) y una nueva mutación en la historia de la escritura, en la historia como escritura", afirma Derrida (2003, p. 27).

La cuestión nos llega confusa y algo enmascarada: si se tratara de una pregunta comercial o de tono industrial habrá que responder que jamás los grandes monopolios editoriales han vendido tanto como ahora; si se tratara de una pregunta acerca del formato, quienes leen aún están en duda sobre si es posible o no reemplazar el objeto físico por otros medios semejantes; si se tratara, en cambio, de una pregunta acerca de esa gestualidad del leer que se ha mantenido

más o menos indemne desde los tiempos de Gutenberg, habrá la necesidad de decir algo al respecto todavía.

Leer, nunca se ha leído tanto. Lectores, jamás ha habido tantos, de cualquier cosa legible. Es difícil imaginar una existencia humana que no haya posado su mirada sobre algún texto; es casi imposible que alguien no lea algo, más aún después de la diseminación de las campañas mundiales, regionales, nacionales y locales de alfabetización y los programas globales de lectura.

Pero no es sobre esta lectura ni de este lector que la pregunta por el fin del libro toma lugar. Porque es cierto que se pueden leer los horóscopos, los periódicos, los libros de autoayuda, las biografías no autorizadas, los avatares personalistas de la política, los *best-seller*, las historias de vida de los personajes de la farándula, los mensajes de individuales o grupales en los teléfonos celulares, pasar horas y horas leyendo los epígrafes de las fotografías en las redes sociales, etcétera. Y también es cierto que todo ello es leer, aunque no es tan claro que todo ello sea, por cierto, lectura.

En todo caso, lo que permanece es la pregunta por el lector que hace una experiencia de lectura, el *amigo de los libros* que busca a otros amigos para conversar sobre lo leído o por leer, y no por quien lee como un modo de desciframiento de todo lo que aparece a su frente.

Entonces: ¿cuál podría ser la diferencia entre los lectores que reaccionan a lo escrito y los que hacen experiencia de lectura y, en todo caso, para qué sirve esta distinción en los tiempos en los que vivimos?

Por un lado, existen hoy más lectores de un cierto tipo de material exterior a lo literario, que buscan en la lectura no tanto la inutilidad, el reposo o el deseo inaugural por lo desconocido, sino más bien una respuesta a una cierta pregunta sobre la actualidad –una cierta idea de actualidad– y sobre la coyuntura –un determinado concepto de coyuntura.

Aquí es donde cambian y se bifurcan los sentidos actuales sobre los libros, el lector, la lectura y su conversación: ¿conservar ese sentido apenas para lo literario o entender su estallido a través de la hegemonía masiva de la información y la opinión?: "El valor

del libro reside en ofrecerse como un abono para una experiencia más amplia: como segmento de una secuencia que empezó en otro lugar y que, a lo mejor, terminará en otra parte", escribe Baricco (2008, pp. 82-83).

Lo cierto es que toda novedad o mutación trae aparejada una o varias nostalgias de lo que se cree ha sido ultrapasado o está pronto a sucumbir ante la prepotencia de lo que llega a pasos agigantados.

Por ejemplo: la espectacular comodidad y rapidez del email dejó un tendal de nostálgicos por las cartas escritas a mano; las masivas redes sociales no dejan de hacernos sentir más solitarios que en tiempos sin redes sociales, y la comunicación por celular no anula el recuerdo por las largas conversaciones hechas a través de los aparatos de teléfonos.

En fin: quizá hoy el leer sea una fuente utilitaria de informaciones donde el deseo o la experiencia de la lectura no cumpla ningún papel esencial.

O todo lo contrario: la lectura seguirá siendo esa experiencia a la vez singular y comunitaria, en voz baja y en voz alta, que seguirá confesando secretos que de otro

modo jamás llegarían a nuestros oídos, a nuestro mundo, a nuestra vida.

Aquí vale la pena recordar al magnífico bibliófilo Charles Nodier que en 1846 escribió: "Es importante entender bien la figura del amigo de los libros, pues todo indica que pronto se extinguirá" (2015, p. 50).

A años vista: ¿extinción, mutación o vacío? Si el gesto de leer permanece y continúa hoy por otros medios, ¿los amigos de los libros sobreviven, están todavía por aquí, a nuestro alrededor, y conversan acaso sobre las encrucijadas de la lectura? ¿O bien nada de ello ocurre y lo que permanece es la languidez de expresar nuestros acotados estados de ánimo que, quizá, nadie leerá jamás?

Una imagen de lectura

Leo. Es como una enfermedad. Leo todo lo que me cae en las manos, bajo los ojos: diarios, libros escolares, carteles, pedazos de papel encontrados por la calle, recetas de cocina, libros infantiles. Cualquier cosa impresa.

AGOTA KRISTOF

La lectura y relectura de ciertos textos asume el desafío y el riesgo de ser un entrecruzamiento entre lo literario, lo pedagógico, lo filosófico, muy semejante al deseo de cubrir con la escritura las luces y las sombras, el claroscuro del mundo y de la vida.

Una lectura que parece dirigir nuestra atención hacia la exterioridad del mundo, las fisonomías de la formación, las apariencias de una edad o de una época o tiempo, y que poco a poco deja transparentar la interioridad incógnita de las vidas.

Una lectura que parece hablar de las identidades cronológicas –este o aquel personaje, este o aquel tiempo, este o aquel lugar– y que acaba respirando la intimidad

narrativa de una experiencia siempre frágil, siempre fragmentaria.

No leemos un texto, un libro, estamos en él.

Y en ese estar en la lectura se produce un desencuentro: el de la irracionalidad literaria con la racionalidad pedagógica o, para mejor decir, la llegada tarde de la pedagogía de la lectura a su cita siempre impuntual con la pasión lectora.

Lo formativo en la lectura es atender al lenguaje que se transforma del juego despreocupado, del movimiento incesante, de la atención dispersa, del hábito de la invención, hacia la política del espacio múltiple, comunitario. Exactamente lo mismo que aquello que sucede con la idea de formación en sentido más amplio: el pasaje de la autoreferencia hacia la referencia plural, colectiva.

Y en ese proceso formativo sobreviene la percepción de un profundo y desdichado cambio: la lectura como escenario de relación entre mundo y vida –viajar al mundo y aprender a vivir–, hoy abismado por una grieta entre un mundo definido como mercado y una vida apenas entendida como el ganarse la vida.

La lectura de lo literario ofrece otra posibilidad: quitarse del lenguaje infecto del poder, quitarse de la vida convencional propia –vivir otras vidas–, asumir la dimensión de lo contemporáneo –hoy que vivimos enclaustrados en un presente angosto y permanente– y entender el tiempo y el espacio como la difícil y necesaria alteridad.

La pretensión de no ser como los demás es absurda porque sería ella, justamente, la única que nos iguala inicialmente a toda la humanidad, la que nos hace cómplice de una u otra situación o condición: ser cualquiera, como cualquiera, en cualquier momento.

Amélie Nothomb siente una particular disposición a responder innúmeras cartas sin distinción de remitentes: no hacerlo, o hacerlo de otro modo, o incluso hacerlo solo porque se trata de alguien particular, de alguien que cree merecerse no ser tratado como los demás, sería una forma evidente de desprecio: "¿No quiere que le trate como a los demás? Sus deseos son órdenes. Siento el más profundo respeto por los demás. Usted pide un trato de excepción, así que dejo de respetarle y tiro su misiva a la papelera" (Nothomb, 2012, p. 127).

Al fin y al cabo, el lenguaje y el pensamiento no son de nadie, de ninguno; no se puede transformar una voz en propiedad privada porque el lenguaje está en la punta de la lengua de los hablantes y el pensamiento es una atmósfera respirada por, al menos, dos personas. Y toda vez que una idea es lanzada al vacío punzante de una conversación ya no hay potestad sobre ella; es de cualquiera, de cada uno, de quien quisiera o pudiera, sobre todo de aquel o de aquella que no irá a repetirla simplemente, sino que agregará algún semitono distinto, o su paisaje personal, o una diferente duración.

Nuestro lenguaje no es nuestro, no es de nuestra propiedad; el pensamiento tampoco lo es. Y es justamente esa impropiedad la que nos permitiría, como a todo el mundo, desatar los lazos de la estructura, desamordazar la lengua, desobedecerla.

Pero: ¿sería posible, acaso, desobedecer la lengua? ¿O lo que sucede –como ya lo hemos planteado en otros escritos (Skliar, 2015)– es que somos desobedecidos por ella? ¿O bien, ocurren ambas cosas, sin que nos demos cuenta del todo si

es que algo sucede con el lenguaje o bien con nosotros mismos?

La controversia sobre el qué leer proviene de la ambigüedad que surge al sostener o no la oposición entre una literatura de lo cotidiano y aquella que la trasciende.

Por un lado, historias de personajes comunes para lectores corrientes, que no excedan el vínculo con lo posible o lo esperable, territorios más o menos reconocibles, tiempos imaginables, un lenguaje casi de época y el sobrevuelo permanente de una sensación de parentesco entre quien lee y su lectura, la adivinación o filiación con determinados personajes que resulten actuales, etcétera; por otro lado, el desapego de este tiempo, la huída, la búsqueda desesperada de la existencia de algo más allá que aquello que está disponible alrededor.

En su amistosa polémica con Todorov, Adam Zagajewski lleva la discusión un poco más lejos: se trata, de hecho, del lugar que le cabe a la noción de lo sublime.

Para Zagajewski habría una debilidad consistente en: "la atrofia del estilo elevado y el predominio apabullante del estilo bajo,

coloquial, tibio e irónico" (2005, p. 36). Y se revelaría así una desproporción de expresión entre la potencia de la espiritualidad y un incesante parloteo que solo contentaría a propios pero no a extraños.

¿Búsqueda de la simplicidad o imposibilidad de renunciar a la complejidad? ¿Apego a la comprensión de lo inmediato o desapego absoluto para permanecer entre los misterios más remotos e incomprensibles?:

> El inconveniente de la gran simplicidad con la que sueñan quienes buscan la verdad y no solo la belleza radica en que sus poderes curativos resultan del contraste con formas complejas, barrocas y, por ende, no pueden durar mucho tiempo, ya que lo decisivo es el momento mismo del cambio, o sea, el contraste (p. 39).

Zagajewski remite a la lectura del *Elogio de lo cotidiano* de Todorov (2013) como modo de mostrar esa contradicción. En ese texto Todorov describe la pintura holandesa del siglo XVII como aquella que provoca un viraje sustancial en las formas de representar un mun-

do –hasta allí teñido de imágenes de virtudes santas, heroicas, guerreras– para dar paso a una proverbial simplicidad de la vida, repleta de escenas de bebedores, jugadores, damas reposando, cuadros donde las cebollas y los puerros ocupan la escena principal.

Es como si de pronto desaparecieran los personajes mitológicos y ocuparan su lugar aquellos seres mundanos –y por ello cotidianos–, como si la belleza mudara ahora definitivamente de sitio: ahora ya no está tan arriba, tan lejos, tan distante, y se encuentra en un espacio próximo, en lo mínimo, en lo más banal y terrenal: "Se trata de otorgar a lo cotidiano un estatus ontológico excepcional. Y también de enamorarse de la cotidianidad, de no ignorarla, de saber apreciarla en lugar de recurrir a los sueños, utopías o recuerdos. Vivir en el ahora, situarse en la realidad" (p. 40).

Pero: ¿a qué precio?, se pregunta Zagajewski, rebelándose contra la reducción de la realidad, contra la instauración de una franja estrecha para la vida humana y para el arte, donde ya no caben ni el héroe, ni el santo. Y responderá que lo sublime no es un rasgo

formal ni puede conceptualizarse retóricamente; más bien: "es una chispa que salta del alma del escritor a la del lector. ¿Han cambiado muchas cosas? ¿Acaso no seguimos esperando con avidez aquella chispa?" (p. 41).

Pues bien: que el lector decida, qué espera de la lectura; leer para seguir estando aquietado en este mundo y esta vida. O bien, leer más allá del mundo y de la vida que nos ha tocado en –buena o mala– suerte, leer para estar, para hacer, otro mundo y otra vida.

El ofrecimiento educativo de la lectura

Podría haber algo así como casas de lectura, similares al shul judío, la medersa islámica o el monasterio, donde los pocos que descubran su pasión por una vida centrada en la lectura pudieran encontrar la guía necesaria, el silencio y la complicidad del compañerismo disciplinado que se precisan para la larga iniciación en una u otra de las diversas "espiritualidades" o estilos de celebrar el libro.

IVAN ILLICH

Las últimas noticias sobre la no-lectura son contundentes, pero también son repetitivas hasta el hartazgo, como si las fechas se hubieran confundido y los titulares de las notas se hubiesen replicado desde hace tiempo con los mismos temas y lemas: "Lectura, en picada", "44% de la población no lee", etcétera.

Pareciera ser que el desinterés por leer ocupa el primer puesto en las estadísticas que justifican –aunque no comprendan cabalmente– por qué la gente ha dejado de leer. Luego viene la falta de tiempo y la falta de dinero. Falta de interés, falta de tiempo,

falta de dinero. La lectura que está en falta, pero que no parece ser echada en falta:

> Ya no leo libros. ¿Quién tiene tiempo para leer libros? (…) ¿Quién puede concentrarse en estos tiempos –dice mientras remueve el café–. ¿Quién lee? ¿Tú lees? –Niego con la cabeza–. Alguien leerá, supongo. Ahí están todos esos libros en los escaparates de las librerías. Y ahí tienes todos esos clubes. Alguien tiene que leer –dice–. ¿Quién? Yo no conozco a nadie que lea (Carver, 1997, p. 71).

Pero: ¿se puede enseñar, acaso, el interés por leer? ¿Se enseña a aquellos que antes no han podido o no se han interesado en leer? ¿Puede una *paidéia* inmersa en el desinterés enseñar a interesarse a otros por la lectura?

Pues todo depende de cómo resuenen juntas las palabras enseñar y leer.

Enseñar podría ser aquel gesto de mostrar, de ofrecer, de señalar, de apuntar hacia algo, de dar, de donar. Si este fuera su sentido primordial, alejado de todo tecnicismo

y toda moralidad, y cercano a una suerte de arte siempre impreciso, por supuesto que sí.

Leer, así, significaría crear una atmósfera de conversación a propósito de lo escrito y lo leído –sus objetos, sus artefactos, sus propios gestos–, esto es, poner entremedio la lectura como una práctica relacionada a la ficción, a la invención, a la narración. Una práctica de la conversación, y también una práctica de la soledad y el silencio. Como si enseñar la lectura tuviese dos movimientos: uno de despliegue –la conversación–, otro de repliegue –el dejar leer–, en cualquier orden o desorden que se precie.

Sin embargo habrá que volver a mostrar algunas reservas: en primer lugar, tomar cuidado con la paradoja que se crea entre el ideal humanista del leer –sin la lectura no seríamos humanos– y los procesos insistentes de regulación y de normalización que se crean a su alrededor.

Así lo plantea Todorov, refiriéndose a los estudios literarios en las instituciones educativas: "Leer poemas y novelas no lleva a reflexionar sobre la condición humana, sobre el

individuo y la sociedad, el amor y el odio, la alegría y la desesperación, sino a ideas críticas tradicionales o modernas. En la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino de qué hablan los críticos" (Todorov, 2009, p. 21).

En segundo lugar, habría que considerar que la lectura no puede representar el pasaje desde un lenguaje fecundo, corporal, creativo, hacia un lenguaje muy diferente, en virtud de la insistencia de su estructura, de un énfasis gramatical, un conglomerado restricto de leyes.

El recelo proviene que ese: *debería enseñarse a leer,* se transforme en una práctica correctiva, coercitiva y normativa. En cambio, es posible imaginar unas prácticas que puedan mostrar algunos signos sobre qué hay de insustituible, si acaso algo hubiera, en los gestos pasionales de la lectura.

Todo ello lo explica mucho mejor Marguerite Duras en la voz de su personaje Ernesto:

> Discúlpeme, es difícil de explicar, aquí las palabras no cambian de forma sino de sentido, de función. ¿Se da cuenta? Ya no tienen sentido propio, remiten a

> otras palabras que no conocemos, que no hemos leído ni escuchado jamás…cuya forma no hemos visto nunca…pero de las que sentimos…de las que sospechamos…el lugar vacío…o en el universo… no lo sé (Duras, 2012, p. 87).

Nuestras enseñanzas están envejecidas, dicen. Pero es que en estas épocas se envejece mucho más de prisa y en todas las edades: se envejece cuando a los jóvenes se les dice que no hay tiempo para perder en naderías o tonterías, o cuando el mundo, este mundo, el de la hipertecnología, la hiperpublicidad, el hiperconsumo y la hiperformación –entendida como la capacitación para el hiperconsumo, para la hipertecnología y la hiperpublicidad–, nos fuerza a ir detrás solo de las novedades efímeras y febriles, al mismo tiempo que se arrancan de nosotros algunos de nuestros mejores tesoros: cierta atmósfera del pasado, la calma, la rebelión, la poesía, la imaginación, la intensidad de un instante, la conversación, la filosofía, la lectura.

En medio de la batalla entre el sosiego pueril y el desasosiego extremo parece haberse perdido ese cierto hilo invisible que daba sentido a la existencia en comunidad –un hilo siempre frágil, siempre precario, siempre caótico–: la experiencia no banal del tiempo o, para mejor decir, la experiencia del riesgo en la percepción y filiación del tiempo a lo largo de las distintas generaciones.

Los ancianos, las abuelos y las abuelas, eran la encarnación de ese relato que posibilitaba, hasta hace no demasiado tiempo, transitar por las palabras claroscuras de la existencia y la experiencia: pasearse con miedo y asombro por las tinieblas a lo largo de las épocas, fundar las horas entremezcladas del enseñar, el aprender, la memoria, la literatura, en fin, la sensación de un mundo más allá de nosotros mismos, del mundo fuera, la percepción de lo ajeno y lo lejano a partir de un vínculo propio y cercano.

Como bien se sabe la idea del concejo de ancianos ha sido prácticamente borrada de la faz de la tierra –aunque aún insiste en permanecer dentro de ciertos rituales de algunas tribus y en la reencarnación de esa

figura fantástica de otras épocas: los abuelos cuenta-cuentos– pues en medio de tanta velocidad y voracidad la ancianidad no es vista sino como una alteridad de despojo, del todo improductiva, confinada a la imagen de la desmemoria, el cuerpo insostenible, la ficción alucinatoria y la voz acallada, frente a la cual brota enseguida la impaciencia y la impotencia de los demás.

Tal vez nada más apropiado que retroceder en el tiempo y recordar aquí algunos elementos contenidos en la primera didáctica de la lectura, el *Didascalicon, de studio legendi* –el tratado *Del arte de leer*– de Hugo de San Víctor (1096-1141).

La expresión *Didascalicon* proviene del griego y significa enseñanza o instrucción o, inclusive, educación en términos más generales; la obra de San Víctor, pues, se configura como la primera didáctica de la lectura y el modo particular de ponerse en juego, de hacerse práctica, abriéndose hacia tres modos de aproximación a la lectura, intrínsecamente vinculados: como el estudio individual o personal, como la exposición a la lectura y, en fin,

como el proceso de aprender de esa lectura o de su exposición.

En el Libro III del *Didascalicon* hay varios fragmentos que valen la pena apreciar; de hecho, recorriendo sus apartados nos encontramos con una idea de lectura enclavada en el centro de un entramado filosófico o bien de ejercitación filosófica, como lo son: la meditación, la memoria, la disciplina, la humildad, la tranquilidad, el empeño por indagar, la parsimonia y el exilio.

Volviendo a nuestros tiempos: es posible leer y dar leer textos preciosos en cualquier formato; es posible hacer de la lectura esa conversación a propósito de un mundo que es siempre anterior y posterior a nosotros mismos, más alargado y más ahondado que nuestros propios límites, mucho, muchísimo más interesante que cualquier *uno mismo*.

Educar en lectura podría significar hacer presente, volver presente, advertir la presencia de una relación con mundos inalcanzables, mundos inimaginables, mundos que nunca estarán al alcance de los motores de búsqueda.

Y al contrario de lo que pregonan algunos nuevos dictados y mandatos formativos –la

educación como mercado, como progreso en el conocimiento lucrativo, como competencia tecnocrática–, educar continúa siendo un repertorio más o menos pequeño, noble y éticamente sencillo de gestos imperecederos:

1) Exponer el mundo, con toda la generosidad posible, es decir, dejar disponibles todos los indicios de la humanidad creados a lo largo de los siglos.
2) Ser partidarios del enseñar, de la responsabilidad del enseñar que, como sugiere su raíz latina supone ofrecer, dar, donar signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo. Lo contrario es también cierto: no ser partidarios de esa figura débil –ser pura y exclusivamente mediadores del aprendizaje– en la que se quiere transformar a los educadores, o como simples evaluadores de lo que hacen los demás.
3) Apostar por una defensa irrestricta de lo público en educación –y no simplemente de la educación pública– que es lo opuesto al secreto, lo privado, lo que permanece encerrado y no hace más que

privilegiar a los privilegiados y empobrecer a los empobrecidos.

4) Comprender la infancia no como una edad ni como una generación, sino como la particular relación del cuerpo y de la palabra con un tiempo de intensidad sin cronologías ni demandas de provecho, utilidad, o mercadería. Educar es hacer durar ese tiempo de la infancia todo el tiempo que fuese posible, para que luego no nos pasemos el resto de la vida intentando –sin éxito alguno– regresar a una sensación que, de continuar solo en el reino del utilitarismo, no habrá existido jamás.

5) Volvernos aliados de la lectura pero no con el argumento burocrático que supone que sin leer ni escribir no se será nada ni nadie en la vida, no se podrá trabajar, no se estará actualizado, o no se será feliz, sino a través de la razón literaria, única e indestructible, la de entender la ficción –la invención, la metáfora– como una necesidad humana, sin la cual este mundo, como ha dicho Pamuk (2007), sería insoportable.

Así, es ineludible volver a pensar la lectura como un gesto que debe reinscribirse en la contemporaneidad, como ese tiempo presente en el pasado y a la espera de su devenir, en el silencio de la voz alta y en la voz alta del silencio, bajo las estrellas, delante del fuego, en el umbral del amanecer, en el claroscuro de una soledad siempre impar.

La educación es un puente al futuro, sí, pero si faltara el aire del pasado en el presente no habría ya nada para respirar, nada para conversar, nada para contar, nada para narrar.

Se trata del deseo de la transmisión de un signo, de signos –la lectura– mediada por un deseo casi personal –el leer–. Ese deseo tiene su travesía, no es nuevo, no es de ahora, no tiene que ver con el carácter necesario de la lectura, no se somete a las lógicas novedosas de formación: leemos y nos gustaría dar a leer y conversar sobre la lectura. Leemos y nos gustaría que los demás leyeran. Leemos y deseamos poner en medio de nosotros la lectura.

Pero algo hacemos mal, algo hicimos mal. ¿Dónde está nuestro deseo de lectura y cómo

expresarlo en una conversación cuyo punto de partida y punto de llegada es la donación de la lectura? ¿Cómo trasmitir la lectura ya no en el sentido de utilidad sino de desasosiego, de incontinencia, casi de enfermedad?

La invitación literaria de la lectura

Se puede decir, si quieren, que la literatura comienza el día en que algo que podría llamarse el volumen del libro sustituye al espacio de la retórica.

MICHEL FOUCAULT

Hay en la literatura un juego de ausencias y de presencias, una ficción capaz de describir tanto cuerpos concretos, situados, cuanto espectros difusos, inhallables.

Ausencias y presencias: la ausencia del escritor y la presencia del lector; ausencia del escritor que ya ha dejado la marca de sus trazos y presencia del lector que comienza con su tarea de recorrerlos, de hacerlos propios, de transformarlos y, entonces, de asumir sus propios rastros de lectura.

La literatura no es simplemente una ficción, algo que se opone a aquello que es real y lo simula, lo disfraza, lo evita, sino más bien una provocación creada por la falta de demarcación entre lo que hay y no hay, lo que existe y no existe: un manifiesto a propósito de la ausencia y la presencia del otro, de lo otro.

Sin el otro, la escritura está despojada de alteridad. Y despojada de alteridad no hay escritura. La palabra del Uno, no acaba por delinearse hasta que sobreviene la palabra del Otro: "Escribir es un acto que desborda a la obra [...] escribir es dejar que otros cierren por sí mismos la propia palabra de uno, y el escribir no es más que una proposición de la que nunca se sabe la respuesta" (Barthes, 2003, p. 376).

Por ello vale la pena preguntarse cómo es que el lenguaje hace posible una ausencia y cómo hace posible, también, una presencia. Esta es la doble imposibilidad del lenguaje y, a la vez, su doble potencia: la pregunta misma del lenguaje que interrumpe al lenguaje.

Acaso: ¿vivimos la experiencia de aquello que leemos? ¿Nuestras vidas se parecen en algo a las lecturas que realizamos? ¿O vida y lectura guardan entre sí una relación, por así decirlo, antojadiza?

Ponerse en el lugar del otro, nos repiten a mansalva.

¿Pero cómo hacerlo sin leer, sin leer otras vidas, sin darnos cuenta que el mundo está repleto de singularidades que nada tiene

que ver con nosotros mismos, que el mundo es un conglomerado de intimidades ajenas, flechas que apuntan hacia otro sitio, en una dirección que ignoramos, bajo una lógica que desconocemos?

Sí, la compasión. Sí, la alteridad. Sí, además, la lectura: "¿Tiene todo que tratar siempre de tu persona? ¿No puedes proyectarte fuera de ti mismo? ¿No puedes ponerte en la piel de otro para tu propio beneficio?", dice el personaje principal de la novela *Canadá* de Richard Ford (2013, p. 480).

Ponerse en el lugar del otro: una de las ilusiones más lastimosas, aun con su apariencia de bondad o de inválido altruismo, cuando los lugares son cuchillos o esquirlas de existencia.

¿Ponerse en nuestro lugar o exponerse a lo que otro quiera hacer de nosotros? ¿Qué superficie ocupa un lugar que es de otro, cuáles los límites minados, alambrados, dóciles o infaustos, dónde hay alguna advertencia que nos enseñe algo sobre el no sobrepasarnos?

No, no se trata de la individualidad. Ni siquiera de la intimidad.

Es que somos roces –delicados y violentos, apasionados e indiferentes, táctiles

y visuales, aletargados y efímeros– de una aldea común, sin geografías ni astronomías a disposición.

Leer es tocarnos: se toca una puerta para que se abra, se toca un rostro para percibirlo, se toca una mano para sostenerla, se percibe el abismo al retirarnos, se toca lo inalcanzable leyendo.

Leer es darnos cuenta que hay más vidas posibles de las que somos capaces de vivir y de pensar. Vidas relatadas más allá de nuestro relato. Vidas que están al alcance de la mano, es decir, al alcance de la lectura.

La lectura
y el gesto formativo
de la relectura

Uno no debe permitirse anticipar nada, y a las conclusiones a las que se llega después de lecturas amplias y detenidas hay que dejarles tiempo y ventilarlas con el aire de la vida.

ELÍAS CANETTI

Para Meschonic leer es releer:

> Leer recién empieza cuando se relee. Leer por primera vez no es más que la preparación de esto. Porque hace falta, para que haya lectura, que la lectura se deje de ver a ella misma como una lectura, una actividad específica, distinta del objeto que se va a leer, con la que la primera precipitación tiene a confundirlo, sumiéndose en ella (Meschonic, 2007, p. 151).

Entre la primera y la segunda lectura, entre la segunda lectura y las siguientes, acontece la diferencia. Una diferencia que da al leer como al significar su emergencia, su aparición, el sentido separado de su objeto.

Afirmar la lectura como relectura no supone determinar qué es o qué no es el leer, sino más bien el hecho de dotarla del gesto de diferir siempre de sí misma, reuniendo así las varias formas posibles de relación entre lo escrito, lo leído y quienes leen.

Como si leer estuviese vinculado, al mismo tiempo, a dos tensiones por descubrir: la de comprender qué pasa con el lector cuando lee y la de reconocer qué le pasa a la lectura cuando es leída.

En el primer caso, se trata de entrar a la lectura para medirse –y para desorientarse y para perder el rumbo– frente a la alteridad imprevisible del mundo, la alteridad sin fin de la historia, la alteridad enigmática de los cuerpos y la alteridad laberíntica del tiempo.

El lector pone a prueba su creencia identitaria en la alteridad de la lectura: a cada fragmento, la posibilidad de una pregunta que comienza siendo exterior y se interioriza hasta confundir alteridad con intimidad: ¿de quiénes son, al fin y al cabo, las palabras que decimos, las frases que enunciamos, los sentidos que diseminamos? ¿Aquello que se lee en la escritura es nuestro lenguaje como

lo es el lenguaje que creemos nuestro? Leer, entonces, podría ser una experiencia de alteridad, cuyas consecuencias difieren de lectura a lectura, de lector a lector.

En el segundo caso, la lectura tiene que ver con su práctica y su acto, no con un yo que la descifra a partir de su propia identidad: "Ella tiene sus creaciones propias, de sentido, y de sentido de sentido. Sus genios, sus talentos, sus imbéciles. Esas creaciones, entonces, según un ciclo de sentido, vuelven a la escritura" (Meschonic, 2007, p. 153).

Mientras que en el comprender o pensar qué le ocurre al lector con la lectura se muestra la potencia de la alteridad –en tanto arroja al lector, solo, en medio de un mundo, sin signos previsibles ni disponibles de antemano–, en el reconocer qué le pasa a la lectura cuando es leída surge la dimensión del sentido que lo hace regresar a la escritura, al sentido de lo escrito –en tanto es allí mismo donde se revela o permanece mudo– y no en la exterioridad del texto, en el mundo.

Las páginas parecen hacer surgir palabras que no se habían visto y desterrar otras que se creían muy leídas; avanzan en los lu-

gares donde ya se supone haber comprendido algo, y permanecen, estáticas, perplejas, en lo inexplicable; saborear, así, lo previsto y morder lo imprevisible.

¿Qué pasa con uno, con varios, con otros cuando se lee?

Desorientación, pérdida de rumbo, el mundo es confusión, toda la historia es una alteridad sin fin, los cuerpos son enigmas y el tiempo es un laberinto.

La gente se defiende: pone a prueba lo que lee con lo que cree que es, busca la semejanza, la suavidad rugosa de la identidad. Pero a poco que intenta la preeminencia suya por sobre el mundo, toda lectura se vuelve una pregunta que confunde la identidad con su intimidad.

Sí, la lectura es dificultad porque se trata de *alteridad* y no de *identidad*: no tiene que ver con nuestra vida particular, aunque en algo resuene a ella; las palabras no son las nuestras, aunque en algo se siente al pronunciarlas parecido; y porque se es y no se es como esos seres singulares, sublevados y despiertos, derrotados y enfáticos, que alguna vez han deseado cambiar el mundo

mientras el mundo seguía su marcha de indiferencia y cambiaba sin ellos.

Regresar, entonces, al lenguaje que atraviesa. Dar a leer al otro. *Lecturizar* el tiempo y el espacio del estudio.

Así lo expresa Pennac cuando en vez de utilizar la palabra *deseo* escribe la palabra *derecho*, el derecho a releer todo aquello que nos ahuyenta al comienzo, releer desde otra perspectiva, releer por el placer de hacerlo, gratuitamente, queriendo más y aún más: "Más, más", decía el niño que fuimos… Nuestras relecturas de adultos participan de ese deseo: "encantarnos con lo que permanece, y encontrarlo en cada ocasión tan rico en nuevos deslumbramientos" (2017, p. 155).

Referencias

- Baricco, Alessandro (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Barthes, Roland (2003). *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benjamin, Walter (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Canfora, Luciano (2017). *Libro y libertad*. Madrid: Siruela.
- Carver, Raymond (1997). Menudo. En: *Tres rosas amarillas*. Barcelona: Anagrama.
- Compagnon, Antoine (2013). *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona: Acantilado.
- Derrida, Jacques (2003). El fin del libro y el comienzo de la escritura. En: *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Duras, Marguerite (2012). *La lluvia de verano*. Buenos Aires: Cuenco del Plata.
- Ford, Richard (2013). *Canadá*. Barcelona: Anagrama.
- Handke, Peter (2011). *Vivan las ilusiones. Conversaciones en Chaville y otros lugares*. Valencia: Pre-textos.
- Handke, Peter (1990). *Ensayo sobre un día logrado*. Madrid: Alianza.
- Larrosa, Jorge (2005). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

- Melot, Michel (2007). ¿Y cómo va "la muerte del libro"? *Istor*: *Revista de Historia Internacional*, 31, 7-26.
- Nietzsche, Friedrich (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Meschonic, Henri (2007). *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo.
- Nodier, Charles (2015). *El amante de los libros*. Madrid: Trama.
- Nothomb, Amélie (2012). *Una forma de vida*. Barcelona: Anagrama.
- Ordine, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Pamuk, Orhan (2007). *La maleta de mi padre*. México: Mondadori.
- Pennac, Daniel (2017). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pessoa, Fernando (1997). *Libro del desasosiego*. Barcelona: Seix Barral.
- Siruela, Jacobo (2013). El sueño electrónico. *Turia*, 108, 20-24.
- Skliar, Carlos (2015). *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Skliar, Carlos (2019). *La inútil lectura*. Madrid: Mármara.

- Sloterdïjk, Peter (2006). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegge*r. Madrid: Siruela.
- Todorov, Tzvetan (2013). *Elogio de lo cotidiano*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Todorov, Tzvetan (2009). La literatura reducida al absurdo. En: *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Williams, John ([1965] 2016). *Stoner*. Tenerife: Ediciones Baile del Sol.
- Zagajewski, Adam (2005). *En defensa del fervor*. Barcelona: Acantilado.

La lectura ocurre bajo la forma de una doble invitación: invitación a leer e invitación a conversar sobre la lectura; la idea de lectura a la que haré referencia aquí no proviene, por cierto, de ciertas prácticas de obligatoriedad ni de utilitarismo, y es un tipo de convite que procede desde fuera y desde lejos de uno mismo.

Hay un modo peculiar y también decisivo en esta invitación: para decirlo resumidamente se trata de llamar la atención sobre un mundo más allá del nuestro, degustar el lenguaje por fuera de los mecanismos rápidos de la información/opinión, quitarse de uno mismo en una suerte de ejercicio de alteridad, reconcentrarse en tiempos distintos a los actuales y encontrar otras formas de travesía y de relación con el mundo y con la vida.

El verbo griego para leer, traducido literalmente, significa algo aproximado a "levantar la vista", o más exactamente a "darse cuenta mirando hacia arriba", o bien "reconocer hacia arriba". Y, como bien lo dice Peter Handke leer es "una palabra sin forma de imperativo especial, porque es ya una invitación insistente, un llamamiento".

OEA Más derechos para más gente

Fondo de Cooperación para el Desarrollo

ISBN 978-950-00-1376-5